

Enseñanza de la filosofía en nuestra América: Inquietud de pensar

Adriana María Arpini¹

Resumen: Sostenemos que los interrogantes fundamentales de la filosofía y de su enseñanza se ponen a foco cuando la pregunta filosófica se desplaza del objeto hacia el sujeto del filosofar. Tal desplazamiento permite considerar la filosofía como modo de objetivación de un sujeto histórico, como relato historiográfico de esos modos de objetivación y como proceso de subjetivación a través de una dialéctica compleja y discontinua entre objetividad y subjetividad, particularidad y universalidad, forma y contenido del filosofar. Para reflexionar sobre estos temas apelamos a la producción filosófica de nuestros pensadores y maestros de filosofía.

Palabras claves: Sujeto del filosofar - modos de objetivación - relato historiográfico - construcción de la identidad - inquietud de pensar.

Teaching philosophy in our America: Restlessness of thinking

Abstract: We hold that the fundamental questions of philosophy and its teaching are focused when the philosophical question moves from the object (what) to the subject (who) of philosophy. Such a shift allows the philosophy as a mode of objectification of a historical subject, as a historical narrative of

¹ Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora Titular de Antropología Filosófica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo e Investigadora Preincipal de CONICET. E-mail: aarpini@mendoza-conicet.gob.ar

these modes of objectification, and the subjectivation process through a complex and discontinuous dialectic between objectivity and subjectivity, particularity and universality, form and content of philosophy. To reflect on these issues call for the production of our philosophical thinkers and teachers of philosophy.

Keywords: Subject of philosophy - modes of objectification - historical narrative - identity construction - restlessness thinking.

Ensino de filosofia em nossa América: Inquietude de pensar

Resumo: Sustentamos que as interrogações fundamentais da filosofia e de seu ensino colocam-se em foco quando a pergunta filosófica se desloca do objeto para o sujeito do filosofar. Tal deslocamento permite considerar a filosofia como modo de objetivação de um sujeito histórico, como relato historiográfico desses modos de objetivação e como proceso de subjetivação através de uma dialética complexa e descontínua entre objetividade e subjetividade, particularidade e universalidade, forma e conteúdo do filosofar. Para refletir sobre estes temas, apelamos para a produção filosófica de nossos pensadores e mestres de filosofia.

Palavras-chave: Sujeito do filosofar. Modos de objetivação. Relato historiográfico. Construção da identidade. Inquietude de pensar.

La Filosofía Latinoamericana se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y se autoafirma como tal. Estos modos de objetivación son, por cierto, históricos (ROIG, 1993, p. 105).

La historia bien entendida de la filosofía es siempre una vuelta a la tradición filosófica para hacerla participar en la meditación del presente (Arturo Ardao, 1946, p. 117).

Maestro de la verdad no deja de amonestar. Hace sabios los rostros ajenos. ... Pone un espejo delante de los otros, (...) hace que en ellos aparezca una cara (*Códice Matritense*).

Los contenidos específicos de pensamiento indo-latinoamericano, africano o asiático no son frecuentes en los programas de las materias y/o seminarios que integran los planes de estudio de los profesorado en Filosofía. Consecuentemente, tampoco es frecuente que se incorporen estos contenidos en los espacios curriculares dedicados a la filosofía en el sistema educativo. Tal ausencia corresponde a un prejuicio que debe ser

discutido y removido. Tiene que ver con la pretensión de universalidad propia de la filosofía y con el modo en que se entienda el acceso a lo universal.

Preguntas tales como: ¿qué es el hombre?, ¿cuál es el principio orientador de las decisiones y acciones de los hombres?, ¿cuál es el entramado de relaciones socio-culturales en las que los sujetos se constituyen como tales?, entre otras, presentan en la forma misma de su formulación una exigencia de universalidad. Ahora bien, sin renunciar a esa aspiración de universalidad propia del quehacer filosófico, es posible otro modo de preguntar y de buscar respuestas que dirija la atención sobre el sujeto que formula la pregunta, antes que sobre el objeto por el cual se interroga. Es decir, la cuestión del hombre o del principio del obrar o de la constitución de la subjetividad, entre otras, se pone a foco cuando a su vez nos preguntamos ¿quién es el que necesita saber acerca de tales cosas?, ¿desde qué situación concreta este sujeto plantea la necesidad de saber sobre de estos asuntos universales? El desplazamiento hacia el sujeto nos permite poner en relación tres dimensiones del saber filosófico que son vislumbradas en los epígrafes de nuestro trabajo:

- la forma de comprender la filosofía como modo de objetivación de un sujeto histórico,
- la narración de esos modos de objetivación o relato historiográfico de la filosofía,
- la construcción de la identidad como proceso de subjetivación que implica una dialéctica múltiple, entre objetividad y subjetividad, entre particularidad y universalidad, entre forma y contenido del filosofar.

Procuramos reflexionar sobre estos asuntos con especial referencia a la producción filosófica de nuestra América.

La filosofía, como toda obra producida por los seres humanos es un modo de objetivación. Sus conceptos y premisas, sus categorías y valoraciones nos permiten conocer, ordenar, clasificar, jerarquizar, interpretar, decidir, actuar sobre el mundo, sobre nosotros mismos y en relación con los demás. Nos permite también tomar distancia respecto

de lo dado, emerger del estado de naturalización al que nos induce la costumbre, realizar un análisis crítico e imaginar alternativas. Para referirse a esta situación, tensa y muchas veces conflictiva, entre subjetividad y objetividad, Roig acuñó el término “dialéctica discontinua”. Aplicado a la filosofía latinoamericana, es decir a un modo de preguntar identificado con cierto contexto socio-histórico, esa dialéctica se manifiesta a través de “discursos que han sido para cada época diagnóstico, denuncia, proyecto y también, por cierto, compromiso” (ROIG, 2008, p. 157). En relación con la educación, esa tensión dialéctica involucra tanto la transmisión de los modos de objetivación – especialmente la transmisión a las nuevas generaciones –, como las diferentes maneras en que “los nuevos” atesoran, seleccionan, reformulan y dan vida en el presente a aquellas objetivaciones que son en general los productos de la cultura, y en particular, conforme a nuestro actual interés, los resultados del quehacer filosófico. Veamos un caso.

A través del *Códice Mendocino* tenemos noticias de que los aztecas, y el pueblo náhuatl en general, tuvieron un verdadero sistema educativo, que aseguraba la “dialéctica discontinua” por la cual transmitían y recreaban su cultura. Hasta los trece años la educación estaba a cargo de los padres que, de acuerdo con la edad y el sexo, enseñaban las tareas relativas al cuidado de sí mismos y a la obtención y producción de todo lo necesario para la vida del grupo. Después de esa edad, todos los niños y niñas náhuatl entraban en una de dos escuelas: la *Telpochcalli*, dedicada a Tezcatlipoca, el dios guerrero, donde recibían formación militar; o la *Calmécac*, dedicada a Quetzalcóatl, donde se impartían los conocimientos más elevados de la cultura náhuatl a través de la lectura de los libros sagrados y científicos y se adquirían las virtudes propias de quienes se ocuparían de las funciones más altas de la sociedad y el gobierno, mediante el ascetismo y la práctica de una disciplina rigurosa.

Jacinto Ordóñez Peñalongo, estudioso del tema, nos dice que dentro de la *Calmécac* estaba la escuela *Cuicacalli*, una especie de Facultad de Filosofía y Letras, que era un centro de estudios especializado dedicado a

la pintura, al canto, el baile y la música. “Ser pintor era ser escritor, pues los códices eran secuencias de pinturas, escritas en poesía para ser cantadas; con los cantos venía el baile y la música. La matemática, la historia, la teología, la filosofía, toda la sabiduría se cantaba” (ORDÓÑEZ PEÑALONZO, 2002, p. 8-9).

Dentro de la concepción mítico-religiosa que constituye la perspectiva epistemológica azteca, los seres humanos, la naturaleza y la sociedad forman parte de un orden cósmico dual. Cada ser humano es concebido como subjetivo y objetivo, como ser de moral y de acción, como “rostro” y “corazón”. Todos los conocimientos tienen como criterio un principio dual. La filosofía, entre ellos, se nombraba “flor y canto” (p. 15).

La escritura/pintura de los códices tenía como finalidad narrar los acontecimientos importantes del pueblo y las actividades cotidianas relativas a los modos de reproducción y conservación de la vida, las relaciones de los hombres entre sí, con la naturaleza y con los dioses. Tales narraciones eran, como son para nosotros nuestras historias, formas de construcción de la objetividad y de la propia subjetividad, pues, los hechos del mundo objetivo estaban preformados socialmente tanto por el carácter histórico del objeto, como por el carácter también histórico de quien los objetiva y registra (HORKHEIMER, 1998).

Los contenidos filosóficos de la cultura Náhuatl eran objetivados mediante el canto y la pintura, y presentados a los jóvenes como narración. Tales relatos eran el espejo de la propia cultura en el que los jóvenes, al mirarse, veían con ojos nuevos toda la historia de su pueblo hasta descubrir, en esa tensión, su propio rostro, su identidad.

Veamos otro caso. Es sabido que durante la Colonia la educación estuvo regentada por las órdenes religiosas y la filosofía que se practicó y enseñó en nuestras tierras siguió mayoritariamente los cánones de la escolástica hasta las postrimerías del siglo XVIII y principios del XIX. Pero ¿cómo se encaró la enseñanza de la filosofía en los inicios de la vida independiente de nuestras naciones? ¿Qué filosofía se enseñó? ¿Con qué métodos? En el nuevo y conflictivo escenario de las Provincias Unidas

del Río de La Plata, Bernardino Rivadavia (1780 – 1845) confiaba en la educación y la instrucción como medios de progreso y mejora social. Imbuido del reformismo de los ministros de Carlos III y de la Ideología, atrajo a profesores europeos y organizó un Establecimiento Literario, cuyas ideas pergeñaron la creación de la Universidad de Buenos Aires. Durante su gobierno se fundaron escuelas primarias en las que se aplicó el método lancasteriano, y para la enseñanza media, se modernizó el Colegio de la Unión del Sud –creado en 1818– mediante la inclusión de disciplinas científicas. Allí, la enseñanza de la filosofía experimentó un cambio abrupto cuando Juan Crisóstomo Lafinur (1797 – 1824) obtuvo en 1819, por oposición pública, la cátedra de filosofía y se dispuso a impartir la enseñanza de las “doctrinas modernas” en castellano. Fue el primer laico en ocupar una cátedra de filosofía, pero no fue el único. Juan Manuel Fernández de Agüero, Diego Alcorta y Luis José de la Peña enseñaron filosofía en la nación en ciernes y sus fuentes fueron los escritos de los Ideólogos franceses, Etienne Bonnot de Condillac y Destutt de Tracy y la filosofía de la Ilustración². Ante el nacimiento de una nueva forma de vida política y de las transformaciones sociales que ella implicaba, Lafinur encaró la enseñanza de la filosofía en relación con la necesidad de transformar los hábitos intelectuales de la Colonia. En referencia a su labor docente, Juan María Gutiérrez señaló:

Lafinur no se proponía en su curso formar filósofos meditativos ni psicólogos que pasasen la vida leyendo, como faquires de la ciencia, los fenómenos íntimos del yo. Quería formar ciudadanos de acción, porque sentía la necesidad de levantar diques al torrente de los extravíos sociales que presenciaba, y de preparar obreros para la reconstrucción moral que exigía la Colonia emancipada. Atacar preocupaciones, dignificar al hombre, inspirarle aliento para refrenarse y corregirse; hacer notar la íntima relación que existe entre la felicidad individual y la pública, tales eran las tendencias manifiestas de las lecciones del joven profesor (GUTIÉRREZ, 1915, p. 17).

² Ver al respecto el Prólogo de Clara Alicia Jaliff de Bertranou a la edición de la *Lecciones de filosofía* de Luis José de la Peña, de 1827. Las *Lecciones* fueron recuperadas y editadas por primera vez en el 2005 gracias a la minuciosa labor de la autora del Prólogo (PENÑA, 2005).

En efecto, Lafinur y los otros profesores, entendieron, en su momento, que la imagen que les devolvía el espejo de la Colonia deformaba las posibilidades más auténticas de realización social y de modelación de la propia identidad. Era necesario someter todo aquello a examen crítico, comenzando por las facultades del conocer.

Unos años más tarde, cuando en 1840 Juan Bautista Alberdi (1810 – 1884) preparaba el discurso con el que inauguraría el curso de Filosofía Contemporánea en Montevideo, advertía que la mayor dificultad que enfrenta quien pretende enseñar filosofía es

(...) no solamente la falta de un texto, la falta de un cuerpo completo de doctrina filosófica, sino la falta de una definición misma, de una noción de la ciencia filosófica... [pues] cada escuela famosa la ha definido a su modo, como la ha comprendido y formulado a su modo.

No hay, pues, una filosofía universal, porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía peculiar, que ha cundido más o menos, que ha durado más o menos, porque cada país, cada época, cada escuela han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano” (ALBERDI, 1978, p. 5 - 6).

Por eso entendía que era inútil estudiar la filosofía en abstracto, como teoría pura del conocimiento y de las ciencias. Las circunstancias exigían poner en práctica una

... filosofía aplicada a los objetos de un interés más inmediato a nosotros; en una palabra, la filosofía política, la filosofía de nuestra industria y riqueza, la filosofía de nuestra literatura, la filosofía de nuestra religión y nuestra historia. ... Nuestra filosofía, pues, ha de salir de nuestras necesidades. ... Una filosofía completa es la que resuelve los problemas que interesan a la humanidad. Una filosofía contemporánea es la que resuelve los problemas que interesan por el momento. Americana será la que resuelva el problema de los destinos americanos. La filosofía, pues, una en sus elementos fundamentales como la humanidad, es varia en sus aplicaciones nacionales y temporales. Y es bajo esta última forma que interesa más especialmente a los pueblos. Lo que interesa a

cada pueblo es conocer su razón de ser, su razón de progreso y felicidad, y no es sino porque su felicidad individual se encuentra ligada a la felicidad del género humano. Pero su punto de partida y de progreso es siempre su nacionalidad (*Ibidem*, p. 10-12).

Sin dejar de lado la tensión entre lo personal y lo social, Alberdi acentúa otra tensión, la que se da entre lo nacional y lo universal. De esta manera queda señalada otra manera de entender la subjetividad, no sólo como un yo singular, sino como un nosotros, como sujeto plural en busca de su modo de existencia histórica, es decir en busca de su propio rostro como sociedad. Ello implica también otro modo de hacer y enseñar filosofía. En efecto, al señalar como punto de partida la propia nacionalidad, Alberdi pone al descubierto otra dimensión del quehacer filosófico, el del conocimiento de nosotros mismos, el relato de lo que somos, lo que hemos sido, lo que queremos ser, y el modo en que esto se inserta en lo universal.

Quizá quien con mayor claridad haya expresado esta dimensión del filosofar fue José Martí (1853-1895). En un texto muy poco citado, que se encuentra en sus *Cuadernos de apuntes*, donde pueden leerse las anotaciones que realizaba mientras preparaba las clases de filosofía que impartió en la Escuela Normal Central de Guatemala, encontramos la siguiente acotación:

Puedo hacer dos libros: uno dando a entender que sé lo que han escrito los demás: –placer a nadie útil, y no especial mío.
Otro, estudiándome a mí por mí, placer original e independiente.
Redención mía por mí, que gustaría a los que quieran redimirse.
Prescindo, pues, de cuanto sé, y entro en mi Ser.
¿Que qué somos? ¿Que qué éramos? ¿Que qué podemos ser?
(MARTÍ, 1975, p. 360).

El fragmento nos coloca ante dos programas filosóficos posibles, pero diferentes. Uno consiste en reproducir la letra de la filosofía llamada universal, pero como letra muerta, como pura erudición, sin más pretensiones que una “visión monumental o anticuaría”³ del pasado

³ Según Nietzsche: “En un triple sentido pertenece la historia al ser vivo: le pertenece como alguien que necesita actuar y esforzarse, como alguien que necesita conservar y venerar, y, finalmente, como

filosófico, al que se venera como cumbres de la humanidad pero que permanece exterior a nosotros. Saber que pasa a través de nosotros sin dejar huella, sin conmovernos ni transformarnos. El otro consiste en apropiarse del poder de la palabra para decir de sí, para “redimirse”, es decir – según una de las posibles acepciones de esta palabra – para liberarse. Se trata de conocerse a sí mismo, no de la manera en que un sujeto conoce a un objeto, sino en un sentido más complejo, próximo a lo que Foucault llama la “hermenéutica del sujeto”, en el que el conocimiento de sí está asociado al cuidado de sí – *epiméleia heautoû* – (FOUCAULT, 1999, p. 275-288). Ahora bien, no se trata de un cuidado egoísta de sí, sino que pasa del yo al nosotros, del presente al futuro: “¿qué somos, qué éramos, qué podemos ser?”. Preguntas que implican una práctica de autoconocimiento y autovaloración, que recoge el pasado en el presente como experiencia auténtica del pensar – es decir, como legado –, que trastorna las certezas más superficiales y también las más profundas, e inaugura posibilidades de transformación, de creación, colocándonos ante el abismo de la novedad.

Una experiencia filosófica auténtica no es sólo un problema del conocimiento, sino que involucra también la dimensión axiológica, de afirmación y valoración de sí mismo, y la estética, de cuidado y goce de la vida y la cultura. Conocimiento, valoración, cuidado y goce se entrelazan en ella, y se exterioriza en conceptos, pero no como meras palabras, sino como narración, como relato de sí de un sujeto – singular y plural, de un yo y un nosotros– que ha sido atravesado y transformado – “redimido” – por la experiencia del filosofar.

En este sentido el estudio de la filosofía en su historia no será la mera exposición de los sistemas filosóficos, sino el

... estudio de los orígenes, desarrollo, estado actual, (...) de los conocimientos filosóficos, enumerando sus accidentes, sus adelantos, sus reacciones, las razones que ha habido para cada una de estas variantes y el espíritu sucesivo que los ha ido determinando y modificando. Historia de la filosofía es pues el

alguien que sufre y necesita liberarse. A esta trinidad de relaciones corresponden tres maneras de abordar la historia. Así se distinguirá una historia *monumental*, una *anticuarria* y una *crítica*” (NIETZSCHE, 1999, p. 52).

examen crítico del origen, estados distintos y estados transitorios que ha tenido, por qué ha llegado la filosofía a su estado actual (MARTÍ, 1975, p. 365).

De esta manera Martí pone de relieve la dimensión narrativa de la filosofía, esto es la apelación al relato historiográfico. El cual puede estar integrado en el discurso propiamente filosófico, que se nos presenta con pretensiones epistémicas de validez, o bien puede encontrarse en otras formas de objetivación discursiva, como el ensayo, el cuento o la novela, incluso la poesía, en los que la pretensión de validez no tiene el mismo peso. Ello no implica que sean menos importantes en la perspectiva del autoconocimiento y autovaloración de los sujetos que los enuncian y se reconocen en ellos. Discursos que, por otra parte, son susceptibles de ser leídos de diferentes maneras. Una de las cuales consiste en realizar una lectura filosófica –analítica, problematizadora, crítica– de textos que tradicionalmente fueron considerados como “no filosóficos”⁴.

A través de esas formas discursivas es posible, siguiendo la sugerencia de Arturo Roig, rastrear “dentro de la historia no escrita del pensar de nuestros pueblos y aun en aquellos actos conductuales significantes que implican formas discursivas potenciales a veces no menos valiosas”, que expresan su modo de ser, su costumbre, su dolor, sus anhelos, las formas de resistencia y rebelión. Si esos discursos tienen peso para la reflexión filosófica

(...) se debe no sólo a que asientan su validez en una verdad, sino más que nada a que son expresión de una validación que viene de más abajo, de una relación de “rectitud” con un conjunto de normas que en este caso no son precisamente las vigentes, sino las que deben regir. ... Nuestra Filosofía en sus expresiones más fecundas se ha presentado como filosofar acerca de las grietas que realmente tiene aquel “mundo sin fisuras” y una línea de su historiografía se orienta hacia la búsqueda afanosa de sus propias “huellas”, en ese pasado ya frondoso que vivimos en nuestras tierras (ROIG, 2008, p. 161 y 176 – 177).

⁴ Si el texto es una superficie –no lisa– que hace posible el encuentro del lector con el autor, y en ese encuentro se constituye, entonces una lectura filosófica hace filosófico al texto, a pesar de los cánones que imponen ciertas tradiciones.

Ahora bien, ¿Cómo elaborar un discurso propio, que nos exprese en lo que somos, sin que ello implique encerrarnos en una parcialidad estrecha y necia, y sin desconocer o negar al otro? Dicho en otras palabras ¿cómo mantener viva la dialéctica entre lo universal y lo particular, sin que las particularidades queden subsumidas en una universalidad abstracta que las anule? Se trata de otra comprensión de lo universal. Una que lo entiende no como ya dado, sino como resultado – histórico y, por ello, nunca definitivo – de una construcción que se realiza desde cada particularidad en relación unas con otras, y desde cada presente en relación con lo que hemos sido y lo que queremos ser. “Lo regional no nos limita a nuestra aldea o a nuestra parroquia, sino que asumido concretamente, es la base indispensable para lo universal” (p. 190).

Con apoyo en nuestros pensadores hemos reflexionado sobre la filosofía y su enseñanza en nuestra América, colocamos en el centro de nuestras preocupaciones, no al contenido de la disciplina, sino al sujeto del filosofar. Desde esta perspectiva hemos entendido a la filosofía como modo de objetivación de un sujeto histórico, plasmada en las narraciones de lo que es, lo que ha sido y lo que aspira a ser. A través de estas narraciones construye su propia identidad en una constante tensión dialéctica entre subjetividad y objetividad, entre particularidad y universalidad. Esto nos permite ampliar la mirada sobre el “contenido” de la filosofía, sobre los discursos en los que se objetiva. A partir de los cuales hacemos participar los relatos del pasado en las prácticas filosóficas del presente, para contribuir, desde la afirmación y valoración de nosotros mismos, en la elaboración de una universalidad que reconozca las diversas formas de ser.

Todo ello nos coloca ante otro rasgo característico del modo de filosofar entre nosotros, se trata de la escasa fuerza que ha tenido la voluntad de sistema, frente a la insistencia en la búsqueda de indicios, huellas, ideas fecundas. A propósito de esto, el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferrerira (Montevideo, 1872-1958) establece la siguiente distinción:

Hay dos modos de hacer uso de una observación exacta o de una reflexión justa: el primero es sacar de ella, consciente

o inconscientemente, un sistema destinado a aplicarse en todos los casos; el segundo, reservarla, anotarla, consciente o inconscientemente también, como algo que hay que tener en cuenta cuando se reflexione en cada caso sobre los problemas reales y concretos. (...)

A primera vista parece que en el primer caso estamos habilitados para pensar mejor que en el segundo, puesto que tenemos una regla fija, tenemos una norma que nos permite, parece, resolver todas las cuestiones. (...)

En cambio, parece que en el segundo modo nos hemos quedado en la incertidumbre, (...). Pero en la práctica (fijense en esto que es fundamental), el que se haya hecho, consciente o inconscientemente, su sistema, para casos como éstos, se ha condenado fatalmente a la unilateralidad y al error; se ha condenado a pensar teniendo en cuenta una sola idea, que es la manera fatal de equivocarse en la gran mayoría de los casos (...) la Humanidad *hecha a perder* la mayor parte de sus observaciones exactas y de sus razonamientos por sistematizaciones ilegítimas (Vaz Ferreira, 1963, p. 154 y ss.).

Por cierto que prescindir de sistemas puede causar vértigo, inseguridad, sentimiento de carencia. Probablemente porque nos coloca ante otra tensión dialéctica, la que se da entre forma y contenido, tanto de la filosofía como de su enseñanza. Pues bien, nuestra experiencia histórica y también filosófica nos enseña a no fiarnos de las formas universales abstractas, a mantener viva la tensión entre forma y contenido, universal y particular, abstracción y objetivación histórica. Por ello la enseñanza de la filosofía no tiene como finalidad ofrecer la tranquilidad de encontrar un lugar en el sistema, sino suscitar la inquietud de pensar.

Augusto Salazar Bondy (Lima, 1924-1974) proporciona algunas pistas acerca de cómo entender la enseñanza de la filosofía como inquietud de pensar. Entiende que la educación, en cuanto proceso orientado tanto a la personalización como a la socialización, manifiesta una dialéctica constante entre la tendencia a lo común e interpersonal y la búsqueda de la singularidad personal. Cuando la praxis educativa deja de trabajar en esa tensión, entonces se convierte en un factor de deformación y perjuicio. Existen, pues, dos formas opuestas del quehacer

educativo a las que denomina *educación adaptativa* y *educación suscitadota*. La primera consiste en transmitir valores, actitudes, ideas ya establecidos, de modo que el proceso educativo se completa cuando el individuo logra adaptarse a un modo de ser prefabricado. En la segunda, en cambio, prevalecen los factores de creación y novedad, su objetivo es activar el poder creador del sujeto, aquello que tiene de más original y libre. No busca inculcar ideas, sino que cada sujeto asuma aquellas que surgen de la propia reflexión y ponga en práctica los valores surgidos de la decisión de su yo más auténtico. Así el sujeto se integra en la actividad viva de la comunidad, que consiste en la creación y recreación recíproca de unos hombres por otros dentro de la sociedad, y allí se personaliza descubriendo lo que le es singular y propio.

La *educación filosófica*, en particular, constituye para el filósofo peruano una especial manera de trabajar en aquella tensión entre lo común y lo personal en función de llevar adelante el quehacer propio de la filosofía. El cual consiste en realizar tres tareas que apuntan a las tres dimensiones básicas del filosofar: reflexionar críticamente sobre lo dado, tanto en el plano del conocimiento como en el de la acción – dimensión crítica –, b) crear una concepción del mundo como totalidad – dimensión teórica –, c) proveer una orientación racional de la existencia – dimensión práctica –. En todos los casos lo propio del quehacer filosófico es ir hacia las condiciones últimas y las instancias incondicionadas, evitando los supuestos y principios ya establecidos. Así, el filosofar es para Salazar Bondy:

... actual y cambiante ya que toda codificación entrañaría una renuncia a su voluntad y su vocación de incondicionalidad. ... es, además, eminentemente personal, en el sentido que está teñido por la personalidad del pensador y la compromete vitalmente (BONDY, 1967, p. 19).

Por tanto, la educación filosófica se endereza a despertar la *inquietud* por la problemática universal y por el pensar crítico, trascendente y orientador. Ella realiza de modo cabal los rasgos de la *educación suscitadota* en la medida que pone en práctica el análisis de ideas, la reelaboración

de conceptos, la iluminación del mundo y de la vida por recurso a lo incondicionado y universal. Para ello se precisa del contacto con la obra de quienes han fundado y mantenido viva la tradición filosófica. Es decir que, si bien el objetivo propio de la enseñanza filosófica es que se aprenda a filosofar, es necesario al mismo tiempo aprender filosofía a través de los discursos que movilizan la inquietud de pensar. La lectura filosófica de discursos – filosóficos y no-filosóficos – hace posible recrear la tradición, haciéndola participar en la meditación del presente y en la construcción de la propia identidad.

Referencias

ALBERDI, Juan Bautista. “Ideas para un curso de filosofía contemporánea”, Montevideo, 1840. En: *Latinoamérica, Cuadernos de cultura latinoamericana*, N° 9. México: UNAM, 1978.

BONDY, Augusto Salazar. *Didáctica de la filosofía*. Lima: Editorial Arica, 1967.

FOUCAULT, M. *Obras Esenciales*, Volumen III: *Estética, ética, Hermenéutica*, Traducción de Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999.

GUTIÉRREZ, Juan María. *Origen y desarrollo de la Enseñanza Pública Superior en Buenos Aires*. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 1915.

HORKHEIMER, Max. *Teoría crítica*, Traducción de H. A. Murena y D. J. Vogelmann. Madrid: Amorrortu, 1998.

MARTÍ, José. *Filosofía* [fragmentos en hojas sueltas o en los cuadernos de apuntes de J.M.], en: *Obras Completas*. Volumen 19, *Viajes/Diarios/ Crónicas/Juicios*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.

NIETZSCHE, F. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. Intempestiva II*, Edición, traducción y notas de Germán Cano, Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.

ORDÓÑEZ Peñalonzo, Jacinto. *Introducción a la pedagogía*. San José de Costa Rica: UENED, 2002.

PEÑA, Luis José de la. *Lecciones de filosofía redactadas para el uso de los alumnos de la Universidad de Buenos Aires por L.J.P., 1827*, Primera edición y prólogo por Clara Alicia Jalif de Bertranou. Guaymallén: Qellqasqa, 2005.

ROIG, Arturo Andrés. *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires, El Andariego, 2008.

VAZ Ferreira, Carlos. *Lógica viva (Adaptación práctica y didáctica)*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 1963.